

A complementaridade razão–emoção na relação professor–aluno

*Regina Calderipe Costa**

Resumo

Este trabalho apresenta algumas questões sobre a problemática existente no relacionamento entre professores e alunos, no convívio de uma sala de aula. Partindo da reflexão crítica de uma ação acontecida no passado, aborda antigos questionamentos filosóficos sobre a necessidade de complementar harmoniosamente o lado racional e o emocional do ser humano. Depoimentos atuais de alunos e professores universitários de Física sobre situações que marcaram suas histórias de vida, caracterizadas como conflitos na relação professor-aluno, são o testemunho do quanto influenciam os processos de ensino e de aprendizagem em nossas instituições de ensino superior. Baseando-se na própria evolução do conhecimento científico, na qual foi preciso aprender a conviver com noções opostas para um mesmo elemento, sugere os cursos de licenciatura como o local apropriado para desfazer antigos hábitos e até mesmo realizar rupturas nas práticas educativas, consolidando todas as experiências já adquiridas.

Palavras-chave: razão; emoção; ensino de Física.

Abstract

This work presents some matters about the problems within the relationship between teachers and students in their social contact of everyday classroom. Starting from the critical reflection which happened in the past, it approaches old philosophical questions about the necessity of complementing the human rational and emotional sides. University physics students and teachers' current statements about situations that are relevant to their lives, characterized as teacher/student conflict relation, are the evidences of how much the process of teaching and learning influence our institutions of high education. Based on the evolution of scientific knowledge, which was necessary learning to live with opposite notions about the same element, licentiate courses suggest as the appropriate local to unmake old habits and even realize ruptures on the educational practices consolidating all the experiences already realized.

Keywords: reason; emotion; Physics teaching.

* Professora do Departamento de Física da UFPel.
Mestre em Ensino de Física (UFRGS) e doutoranda em Educação na PUCRS.
E-mail: rcosta@conesul.com.br

*Na obra da ciência só se pode amar o que se destrói,
pode-se continuar o passado negando-o,
pode-se venerar o mestre contradizendo-o.
(Bachelard, 1996a)*

Introdução

No convívio de professores e alunos em uma sala de aula, há uma complexidade fantástica nas relações que se estabelecem entre conteúdo programático, método de ensino, estilo de aprendizagem e as características psicológicas de cada um.

Esta reflexão procura, a partir de um incidente crítico acontecido no passado, trazer antigos questionamentos filosóficos sobre a integridade do ser humano e enfocar, a partir de depoimentos de alunos e professores, alguns tipos de conflitos que acontecem em sala de aula, com o objetivo de evidenciar a forte conexão existente entre razão e emoção no processo ensino e aprendizagem.

A paixão de formar, razão de ser da prática docente, pode ser considerada como o elemento propulsor para trabalhar divergências, tornando profundo e verdadeiro o ato educativo. Assim, as conclusões apontam para os cursos de licenciatura como o espaço ideal para trabalhar conflitos emocionais e realizar profundas rupturas com antigos modelos de educação introjetados em cada um de nós, caminhando na direção do pensamento complexo.

O incidente crítico

Em meados da década de oitenta, aplicava o Método Keller na disciplina de Física Geral e Experimental IV, quarto semestre do curso de Meteorologia, do Departamento de Física, da Universidade Federal de Pelotas. Neste sistema de instrução personalizada, baseado na teoria do reforço positivo (Keller, 1970), a função do professor era mais de um organizador de condições externas à aprendizagem dos alunos, pois estes estudavam sozinhos a partir de um roteiro de estudos no qual constavam as instruções necessárias para o completo domínio de cada capítulo do livro de texto.

As provas eram chamadas de testes e os próprios alunos decidiam quando estavam aptos para resolvê-los. Eles apenas recebiam um cronograma indicando o ritmo ideal para conseguirem terminar todos os testes, sem correrias de última hora, dentro do respectivo semestre letivo. A correção de um teste era realizada na presença do aluno, logo após o seu

término e com perguntas orais para ver até que ponto o estudante dominava cada conteúdo.

Numa certa manhã, os alunos trabalhavam normalmente: alguns estudavam e outros resolviam testes. Entretanto, ao corrigir o teste de uma aluna, Teresa¹, aconteceu o imprevisto. Apesar de o teste estar completamente correto, Teresa não sabia responder as perguntas que eu lhe fazia. Demonstrava que havia decorado frases e não sabia provar certas resoluções elementares que constavam das questões.

A aluna recebeu um resultado negativo em seu teste. Isto implicava, conforme o combinado desde o primeiro dia de aula, que Teresa deveria voltar outro dia e realizar outro teste, da mesma unidade, equivalente àquele que respondera. Teresa não gostou de receber um **Não** em sua ficha, pois, afinal de contas, havia acertado tudo. Irritada, gritava em plena sala de aula que aquilo não estava certo: ela merecia nota dez e os outros alunos seriam uns idiotas se aceitassem aquele tratamento, caso fato semelhante acontecesse também com eles. Empurrou com força sua cadeira e retirou-se da sala batendo, com fúria, a porta.

O que fazer naquela situação?

Para um professor de uma disciplina como Física, cujo objeto historicamente tem sido a procura incessante de leis e princípios refletindo a ordem dos fenômenos da natureza, caracterizado pela tradição como um profissional essencialmente racionalista e “dono da verdade”, o impacto foi grande. Será que os outros alunos não pensavam como Teresa? Até que ponto minha conduta não me levaria a perder o tão famoso domínio de classe, provando então que o Método Keller não estava dando certo? Até que ponto deixar que os alunos se manifestassem na próxima aula, depois do descontrole de apenas uma aluna, não provocaria um grande conflito? Afinal de contas, os próprios estudantes não haviam dito que gostariam de um método de ensino diferente? O que diriam meus colegas de departamento?

No outro dia, Teresa foi até minha sala para conversarmos. Ela admitiu que não dominava o conteúdo da unidade relativo ao teste que fizera, mas, como já estava atrasada em relação aos seus colegas, mesmo assim resolveu apresentar-se para a avaliação. Expôs suas deficiências em relação ao assunto e pediu-me desculpas por ter batido a porta da sala de aula na minha presença. Após os esclarecimentos, marcamos um horário extraclasse para resolvermos alguns exercícios e eliminar suas dúvidas, que não eram apenas de Física, mas também de Matemática.

¹ Os nomes utilizados neste trabalho para as pessoas envolvidas são fictícios, a fim de garantir a privacidade das mesmas.

Na manhã seguinte, Teresa foi a primeira a se manifestar na sala de aula e, na frente de seus colegas, admitiu que havia perdido o controle e exagerado na maneira de falar comigo, e que se arrependia muito de ter batido com a porta. Disse que já havíamos conversado em particular e nos entendido muito bem. Todos sorriram e, naquele momento, senti que poderíamos conversar naturalmente sobre o andamento de nossas atividades.

A maioria dos alunos confessou-me que mesmo gostando muito do Método Keller, sentia falta do professor ministrando aulas expositivas e marcando os dias de prova. Prometi, então, ministrar um número maior de aulas expositivas, principalmente nos conteúdos programáticos mais delicados e “sugerir”, com um cronograma mais detalhado, os dias de realização de teste para cada um deles (era uma turma com um número reduzido de alunos). Assim, terminamos muito bem nosso semestre letivo: conseguimos adaptar o Método Keller às nossas características e às nossas necessidades.

Este fato marcou minha carreira como professora. Não somos preparados para tomar resoluções como a descrita anteriormente em nossos cursos de licenciatura. Com toda a certeza, não é fácil! Cada vez mais temos que admitir que controlar nossas emoções é essencial para o bom andamento de nossas relações, para a manutenção de nosso emprego e, principalmente, para o nosso próprio bem-estar. Entretanto, controlar emoções não significa não sentir, conformar-se e não agilizar. Significa, principalmente, canalizá-las de maneira adequada para melhor atingir nossos objetivos em momentos importantes de nossas vidas.

A razão pode não ser tão pura quanto geralmente pensamos ou até gostaríamos que fosse e “as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos no bastião da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias, para o melhor e o pior” (Damásio, 1996, p.12). Investigações têm mostrado que a ausência de emoções compromete nossa racionalidade e nossa capacidade de decidir em conformidade com um sentido de futuro pessoal, convenção social e princípios éticos e morais (Damásio, 1996).

Também Gaston Bachelard, professor de Ciências e filósofo, em sua epistemologia histórica e descontínuista nos mostra a importância da dialética da cognição e da afeição. Para ele, se há continuidade na motivação intelectual, esta não reside no próprio plano intelectual, e sim “no plano das paixões, no plano dos instintos, no plano dos interesses” (Bachelard, 1994, p.7).

Mas a relação razão–emoção há muito motiva questionamentos entre os homens. Grandes filósofos preocuparam-se com a problematização

dos valores que fundamentam a prática do ser humano, como integrar a racionalização e a ética com a alegria de viver. Mesmo não sendo filósofa, a seguir, tentarei uma breve reflexão de cunho filosófico, enfocando seu caráter de eticidade, extremamente importante para a reflexão da prática docente. Nesta perspectiva, espero que sejam compreendidas suas limitações.

Antigos questionamentos sobre a integridade do ser humano

Há quase dois mil e quatrocentos anos, as idéias de Sócrates (c. 470-399 a.C.) influenciam o pensamento ocidental. Apesar de ter sido um homem muito inteligente, sabia muito bem que nada sabia sobre a vida e o mundo. Para Sócrates, sábio é aquele que sabe que não sabe, aquele que não se ilude com o saber e reconhece a própria ignorância:

“E, na realidade, só quem sabe que não sabe *procura* saber, enquanto os que crêem estar na posse dum saber fictício não são capazes da investigação, não se preocupam consigo mesmos e permanecem irremediavelmente afastados da verdade e da virtude. [...] Sócrates fez profissão de ignorância.” (Abbagnano, 1991, p.101)

Diferentemente dos filósofos naturais, Sócrates refletia sobre as pessoas e suas vidas, e sua atuação como filósofo tornou-se muito importante, pois ele não queria propriamente ensinar as pessoas. Acreditava que sua tarefa era ajudá-las a gerar uma opinião própria, mais acertada, pois o verdadeiro conhecimento tem de vir de dentro de cada indivíduo e não pode ser obtido pressionando-se os outros. Defendia a idéia de que antes de querer conhecer a Natureza e antes de querer persuadir os outros, cada um deveria conhecer-se a si mesmo. Estimulava o interesse pela pesquisa, a qual deve ser interpretada como um exame incessante de si mesmo e dos outros.

A busca de si, que representa ao mesmo tempo a busca de verdadeiro saber e da melhor maneira de viver, só tem sentido nas relações com o outro, ao estabelecer o vínculo de solidariedade e de justiça entre os homens. Assim,

“O universalismo socrático não é a negação do valor dos indivíduos: é o reconhecimento de que o valor do indivíduo só pode ser compreendido e realizado nas relações entre os indivíduos. Mas a relação entre os indivíduos, se é tal que garanta a cada um a liberdade da pesquisa de si próprio, é uma

relação fundada na virtude e na justiça.” (Abbagnano, 1991, p. 103)

Defendia a idéia de que quem sabe o que é bom acaba fazendo o bem, tal que o conhecimento do que é certo leva ao agir correto. Portanto, Sócrates achava impossível alguém ser feliz se agisse contra suas próprias convicções e aquele que sabe como se tornar feliz certamente tentará fazê-lo. Este saber, na sua concepção filosófica, é a própria virtude, a qual engloba o prazer: para ser virtuoso, não é necessário que o homem renuncie ao prazer.

Acusado de corromper a juventude ensinando crenças contrárias à religião do estado, Sócrates teve que beber o cálice de cicuta, e sua morte deixou marcas profundas em seu famoso discípulo Platão: “Para Platão, a morte de Sócrates deixou bem clara a contradição que pode existir entre as *efetivas* relações dentro de uma sociedade e a *verdade* e o *ideal*” (Gaarder, 1997, p. 96). Concluiu, então, que só o pensamento filosófico poderia ajudar na melhoria da qualidade de vida dos homens, com uma comunidade justa e feliz.

De acordo com o pensamento platônico, como também nos explica Abbagnano, a alma individual era formada de três partes:

“a parte *racional*, que é aquela pela qual a alma raciocina e domina os impulsos; a parte *concupiscível*, que é o princípio de todos os impulsos corporais; e a *irascível*, que é o auxiliar do princípio racional e se enfurece e luta por aquilo que a razão considera justo. Ao princípio racional pertencerá a sagesa, ao princípio irascível a coragem; ao passo que o acordo das três partes em deixar o comando à alma racional será a temperança.” (Idem, p. 152)

Temperança ou contenção de excesso, porque devemos almejar sempre o equilíbrio e não a supressão das emoções: cada sentimento tem seu valor e significado. E, apesar de toda a sua filosofia ser marcada pelo *racionalismo*, Platão acreditava que somente quando essas três partes agissem como um todo é que teríamos o indivíduo harmônico ou íntegro.

A educação, para Platão, consistia em fazer com que a atenção do homem se voltasse do mundo sensível para o mundo do ser, almejando o seu ponto mais alto: o bem. Ainda segundo Abbagnano (1991, p.155):

“Para preparar o homem para a visão do bem podem servir as ciências que têm por objeto os aspectos do ser que mais se aproximam do bem: a *aritmética* como arte do cálculo que permite corrigir as aparências dos sentidos; a *geometria* como

ciência do movimento mais ordenado e perfeito, o dos céus; a *música* como ciência da harmonia.”

Seu discípulo Aristóteles (c. 384 - 322 a.C.), terceiro grande filósofo de Atenas, lhe fez várias críticas. Entretanto, sua atitude crítica sempre foi de fidelidade e respeito. Posso dizer, resumidamente, que, para Platão, não existia nada na natureza que não estivesse antes no mundo das idéias (portanto, para Platão, as idéias são inatas). Ao contrário, Aristóteles chamava a atenção para o fato de que não existe nada na consciência que já não tenha sido experimentado antes pelos sentidos, ou seja, tudo entra em nossa consciência pelo que vemos e ouvimos. Porém, Aristóteles não negava que o homem tivesse uma razão inata, só que nossa razão permanece “vazia” enquanto não percebemos nada. Conseqüentemente, para Aristóteles, uma pessoa não possui idéias inatas, o que contraria as convicções de seu mestre Platão.

Apesar de Aristóteles interessar-se mais pelos processos naturais, notável visão das relações de causa e efeito na natureza, ser o fundador da ciência da *lógica*, também refletiu sobre como deve o homem viver e de que ele precisa para ser feliz. Para esse filósofo, o homem precisava integrar três formas de felicidade: a primeira referia-se a uma vida de prazeres e satisfações; a segunda referia-se à vida como cidadão livre e responsável; por último, a uma vida como pesquisador e filósofo. Assim como Platão, salientava que só através do equilíbrio e da moderação em nossas mais simples necessidades como seres humanos é que podemos nos tornar pessoas felizes ou “harmoniosas”, sempre crescendo na relação com o outro. Abbagnano (1991, p. 236) reproduz suas palavras:

“Ninguém – diz ele – escolheria viver sem amigos, ainda que estivesse provido em abundância de todos os outros bens.[...] O homem virtuoso – diz Aristóteles – comporta-se para com o amigo como se comporta para com ele mesmo, porque o amigo é um outro ele: decorre daí que, como para cada um é desejável a própria existência, assim também é desejável a do amigo (*Et. Nic. IX, 9, 1170 b, 5*).”

A partir daí, várias outras correntes filosóficas continuaram a tentar responder às perguntas sobre qual seria a melhor maneira de o homem viver bem consigo mesmo e com o outro. A ética, um dos projetos filosóficos mais bonitos ao longo da história da Filosofia, surge do questionamento sobre o que seria a verdadeira felicidade e como atingi-la. Vemos, assim, como muitas vezes um conhecimento “novo” tem raízes antigas. O questionamento, ou seja, o formular questões, é alavanca para o

conhecimento. Este ir e vir estimula discípulos até mesmo a contrariar seus mestres. Como aconteceu com Aristóteles! E, ainda como dizia Gaston Bachelard, “nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (Bachelard, 1996 a, p.18).

Estabelecer relações entre os sujeitos e com os sujeitos em sala de aula leva o professor a refletir sobre as maneira com as quais ele poderia tentar desenvolver, não apenas um bom conteúdo programático, mas também contribuir sobremaneira na formação de cada um deles como pessoas.

A complexidade de uma sala de aula

Apesar de, em geral, prepararmos uma aula expositiva para um determinado aluno médio, sabemos como são heterogêneos nossos alunos. Cada professor e cada aluno tem sua história, sua personalidade, seu autoconceito, sua visão de mundo e seus objetivos na vida. Entwistle (1988) denomina de “aptidão para a aprendizagem” o conjunto de características individuais necessárias para a realização de uma tarefa, consideradas relativamente estáveis, como o conhecimento prévio, a capacidade cognitiva, a personalidade e o estilo de aprendizagem, sendo que tais fatores estão arraigados em uma combinação de extensa experiência passada e diferenças fisiológicas e neurológicas. Mas, para Entwistle, também é muito importante o “autoconceito acadêmico”, isto é, uma imagem de si mesmo como educando, que contém implícito um compromisso de estudos. Os alunos prevêem a quantidade de esforço que devem dedicar às distintas atividades escolares, em que medida as desfrutarão e como se desempenharão. Este autoconceito evolui e muda ao longo dos anos escolares, mas está muito influenciado pelos pais e pelo grupo de colegas. No seu entender, não há um único modelo de ensino capaz de propor normas gerais acerca da aprendizagem nem do ensino. Também cada professor tem seu estilo de aprendizagem e de ensinar, tal que ao propor um modelo heurístico de aprendizagem em sala de aula, afirma:

“Una de las premisas básicas del desarrollo del modelo se asentaba en que una sola manera de presentar la información o un solo método de enseñanza no sería igualmente adecuado para todos los alumnos. La gama y variedad de diferencias individuales que afectan al aprendizaje lo harían imposible. Es ideal la noción de interacción aptitud-tratamiento (capítulo1), que adapta la enseñanza al educando. [...] En el aula es imposible pensar en aptitudes únicas o métodos de instrucción (tratamientos) estrechamente definidos. Hay que considerar simultáneamente una gama de diferencias individuales y de

entornos ambientales para tratar de comprender la eficacia de distintos procedimientos en el aula.” (Entwistle, 1988, p. 107-108).

Assim, no ensino de disciplinas como a Física e a Matemática, considerado, pela maioria das pessoas, como essencialmente objetivo, há que permitir-se uma maior subjetividade em procedimentos de sala de aula. A subjetividade permitirá que a aprendizagem encontre resposta significativa dentro de cada sujeito e retorne com a transformação necessária, proporcionando que cada um tenha condições de desenvolver seu próprio estilo. No caso do professor, um estilo de ensinar compatível com sua personalidade, sua visão de mundo e sua concepção da construção do conhecimento em sua própria área de atuação, respeitando a diversidade de estilo de ensinar dos seus colegas e a diversidade de estilo de aprendizagem dos seus alunos.

Não só na Física Contemporânea, que nos colocou diante da complexidade do real, mas também na sala de aula, o caos e a instabilidade devem ser considerados e certezas não mais existem.

Como todo processo educativo desenvolve-se entre sujeitos e com sujeitos, a complexidade não só dos conteúdos acadêmicos, mas das pessoas e de suas emoções, evidencia-nos um paradigma, no qual a busca de um equilíbrio razão–emoção seja fundamental.

Conflitos em sala de aula

Do poder de posição à própria dominação

Alguns depoimentos foram coletados entre alunos e professores na tentativa de ilustrar a falta de equilíbrio razão-emoção, afetando diretamente o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Aos entrevistados foi solicitado o relato de um incidente crítico que caracterizasse uma situação de conflito na relação professor – aluno em sala de aula.

Henrique, aluno de um curso universitário, prontamente relatou-me uma experiência acadêmica que lhe provocou um desgaste emocional muito grande:

*– Cursar a disciplina de Física foi uma tensão muito grande. Tenho que admitir que tínhamos medo dele, porque era **autoritário** demais e até debochava da gente. Mas, uma coisa tínhamos que reconhecer: ele sabia muito. Realmente, dominava a matéria. Era extremamente exigente com o horário e **cumpriu exatamente o programa de acordo com a programação que ele entregou no primeiro dia de aula**. Um dia, fiz uma pergunta e ele ridicularizou-me na frente de todos os meus colegas. Foi então que decidi*

não perguntar mais em suas aulas e, então, tirava minhas dúvidas com outros professores e com meus colegas. E olha que isto não foi só comigo. [...] Suas provas eram um horror! Passávamos uma manhã inteira para tentar, pelo menos, resolver todas as questões. Geralmente, não íamos nem almoçar. Acabava sempre com uma enorme enxaqueca. Mas, volto a dizer, não tínhamos o que reclamar, suas aulas eram de alto nível.

Este é um exemplo típico de um professor que, apesar de dominar sua matéria, dificulta a comunicação com seus alunos, desqualificando os questionamentos destes. Por falta de diálogo, Henrique continuou assistindo às exposições de conteúdos de seu “grande” mestre, mas acabou expondo suas dúvidas para outros professores que, certamente, o deixavam mais à vontade. Este professor vive do domínio exercido por um conteúdo que ele próprio não permite questionar. Uma vez preparada sua aula, independentemente da turma, ele começa e termina no mesmo horário, todo o semestre. Na sua concepção de ser professor, ensinar é cumprir programa. Qualquer tipo de questionamento pode provocar um atraso em seu cronograma. Esse é um exemplo de conflito em sala de aula no qual o aspecto emocional do professor interfere no bom aprendizado do aluno.

Para esses profissionais, o cargo de professor fornece a sensação de um poder confundido com controle, autoridade e força. O uso indevido do poder exercido pelo professor em sala de aula, gera uma acomodação e uma falta de perspectiva de mudança por parte dos alunos. Portanto, o poder de posição ocupado pelo professor legitima suas ações na medida em que estabelece os seus direitos de influenciar pessoas, muitas vezes chegando a ser exercício de dominação, pois os alunos sentem que não conseguem mudar a situação já estabelecida em sala de aula (Krause, 1991). O domínio é estabelecido através da onipotência, com um modelo de ensino no qual a comunicação não importa, porque só o professor tem para dar e nada para receber.

Para uma efetiva e construtiva administração do poder em sala de aula, é necessário criar um clima no qual todos – alunos e professores – controlando suas emoções, sejam capazes de pensar, de tomar decisões que contribuam para o pleno desenvolvimento das atividades e do bem-estar do grupo: uma sala de aula na qual todos possam desenvolver e exercitar de maneira positiva o poder pessoal de cada um.

No depoimento de uma universitária, também fica evidenciado o domínio exercido por um professor em sala de aula. Apesar de não haver o reconhecimento pela competência técnica do professor, os alunos não reagem. Submetem-se ao estabelecido porque esse é o modelo de educação introjetado. Eles têm medo de represálias e a garantia de aprovação na

disciplina, dada pelo próprio professor, é uma maneira de evitar conflitos que possam ser comentados fora dos “muros” da sala de aula:

*– Tive uma experiência muito conflitante com um professor de Física. Ele não tinha postura de professor. Conversava a maior parte do tempo e vivia contando piadinhas idiotas, na sala de aula mesmo. A didática dele era horrível; não sabia dar aulas. Muitas vezes nós pedimos para ele parar de conversar e dar aula direito. Mas, não adiantava nada e ele ainda “engrossava” conosco. Principalmente as mulheres se cuidavam muito dele. [...] Acabava se vangloriando que era um especialista no assunto e que nós é que éramos uns “burros”. A maioria dos alunos freqüentava a aula apenas quando ele resolvia os exercícios que caíam na prova. Claro, ele era muito esperto! Não dava aula direito, mas na hora da prova ele não cobrava para não ter problemas com os alunos. Então, por isso nunca pudemos reclamar. Afinal, dava para todo o mundo ser aprovado em suas provas. Esse é o maior problema em sala de aula, para mim. **O professor tem o poder em suas mãos, de aprovar ou reprovar qualquer aluno. É ele que faz, aplica e corrige a prova!** Se a gente reclamar e ele nos “pegar de ponta” , vai “sobrar” pra nós e aí a coisa complica, não é? Também ninguém quer ser reprovado. E, além do mais, a gente não ia conseguir mudar aquele professor. Os alunos dos anos anteriores já tinham nos contado que ele é assim mesmo. Todo o mundo também sabe que não adianta reclamar para o chefe de departamento. Em uma universidade, ninguém é demitido porque não dá aula direito. Se fosse assim ... ia sobrar muito pouco professor!*

Para vários alunos, a aprovação é o objetivo, e não a aprendizagem, o crescimento e a transformação, enquanto questionamento e dúvida. Entretanto, a dominação exercida por certos professores, ainda é uma realidade.

Inveja entre professores permeando as relações em sala de aula

Um professor que tenta controlar impulsos e reduzir tensões em sala de aula e no convívio com seus colegas de trabalho, certamente, além de estar contribuindo para a maturidade emocional de si próprio e dos outros, também estará contribuindo para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Fernanda conta como foi difícil cursar uma disciplina com um professor que tinha inveja de outro colega:

– No início eu não havia me dado conta. Mas aos poucos foi ficando evidente que um professor detestava o outro, e tinha **inveja do trabalho** realizado por seu próprio colega de departamento. Infelizmente, uma vez eu caí em uma de suas ciladas. Esse **professor invejoso** vivia dizendo que o outro não sabia muita coisa, e um dia me sugeriu fazer uma pergunta difícil para ele. Em plena aula, na frente de todos os meus colegas, eu fiz a pergunta e fiquei esperando – sinceramente, naquele momento pensei assim – em “derrubar” meu professor. Mas, tranquilamente, avisou-me que iria responder minha pergunta até onde sabia, e foi até ao quadro expondo para toda a turma. No outro dia, me levou um artigo que aprofundava mais a questão, entretanto colocando tudo o que ele havia dito. Achei legal de sua parte e vi o quão mesquinho foi seu outro colega, quando desqualificou sua resposta. Hoje me arrependo muito do que fiz e, é claro, admiro muito este professor. Acabei me afastando do outro. É uma pessoa muito perigosa.

A inveja e a incapacidade desse professor em controlar seus impulsos agressivos de destruir seu colega levaram-no a perder o crédito de um de seus alunos e, com certeza, de outros mais. Entrar em empatia com os alunos e adquirir confiança em seu ambiente de trabalho é um elemento imprescindível para uma satisfatória realização pessoal e profissional. A sala de aula é um ótimo local para aprimorarmos normas de comportamento e desenvolvermos dinâmica de grupo (saber quando e como exercer uma liderança e, principalmente, saber quando se submeter a uma liderança).

Afirmar-se por suas próprias capacidades e não pela destruição das capacidades dos outros não é uma atitude desenvolvida na escola, onde o que se ensina é a competição, fazendo com que alguém seja “melhor ou pior que o outro”, gerando a inveja. Não há espaço e incentivo para o reconhecimento dos próprios limites; somos estimulados a ver os limites do outro e, assim, depreciá-lo.

O jogo deve ser honesto e divergências profissionais e, até mesmo pessoais, não podem entrar na sala de aula. Seria muito interessante que alguns professores lessem um pouco mais sobre ética em livros de Filosofia!

Os diferentes limites de cada um

Aulas experimentais são ótimos momentos para testarmos nossas condições emocionais. Os alunos circulam livremente pelo laboratório: uns manipulam os equipamentos, outros já escrevem os relatórios e outros ... conversam! Normalmente, essa é a dinâmica deste trabalho de grupo. Tal situação é muito bem descrita por Luís, aluno universitário:

– *Uma vez acabei me descontrolando em uma aula experimental. Não agüentava aquela bagunça! Meu grupo estava sempre atrasado e o professor não permitia trocar de grupo. **Ele já havia determinado os grupos no início do semestre.**[...] De um lado tinha um colega detalhista que queria fazer tudo certinho, tudo nos seus mínimos detalhes; de outro lado, uma guria que não tocava em nada, mas que só queria fazer o relatório para sair mais cedo; e ainda tinha um colega que faltava às aulas e exigia que se colocasse o nome dele nos relatórios. E eu, no meio, tentando conciliar. O professor circulava pela aula, mas não tinha condições de atender todo o mundo. Acabei gritando: “dá para botar **ordem nessas aulas?!?”***

As pessoas têm diferentes estilos de aprendizagem, diferentes graus de concentração e diferentes percepções dos ambientes em que convivem. Uma aula na qual é dada uma maior liberdade de atuação, como uma aula experimental de Física, pode significar tumulto para alguns e incapacidade de resolução de suas tarefas. Muitos alunos não conseguem trabalhar em grupo e cabe ao professor, que tem a capacidade de se colocar no lugar do outro, ver até onde permitirá a movimentação necessária para a realização dos experimentos.

Em uma aula experimental, em que o professor sai de sua posição costumeira em frente do quadro e circula mais próximo dos alunos, torna-se mais evidente a sua função de mediador. Relacionar a teoria com a prática, adaptar instrumentos com criatividade, coordenar o tempo de cada grupo e, ainda, controlar a disciplina dos estudantes, requer o equilíbrio da razão e da emoção do docente que coordena esse tipo de atividade.

Inovar, criar, implica ser diferente e enfrentar discórdias. Luísa, uma professora recém-formada em Física, relatou como também foi necessário dominar suas emoções e as de seus alunos logo que começou a trabalhar em uma escola de segundo grau, e como conseguiu conquistar seus alunos por meio das experimentações:

– *Na universidade não aprendemos a lidar com conflitos em sala de aula. Estudamos Física, Matemática e Didática. Mas, **como conseguir manter a disciplina, a ordem em uma aula?** Como controlar comportamentos agressivos de alguns alunos? Em seguida comecei a perceber que não seria aos gritos que eu iria conseguir. Descobri, então, que, **apesar de ser um curso noturno** (todos dizem que aluno do noturno é pior para trabalhar), eles gostavam de fazer experiências. Me dediquei à parte experimental, o que foi um desafio para mim, e com a ajuda de alguns colegas, consegui*

realizar várias aulas experimentais. Foram experiências simples, mas até que funcionaram muito bem! [...] A maioria dos alunos ficou motivada; com alguns alunos mais agressivos ainda conversei em particular e pedi a colaboração deles. Expliquei que, agindo daquela maneira, estavam atrapalhando o desenvolvimento das atividades dos outros. Aos poucos, fomos nos entendendo e, no final do ano, até eu acabei gostando de aula experimental!

A importância da motivação por parte do professor já foi enfatizada pelo próprio gênio da Física, Albert Einstein, quando em *Como Vejo o Mundo*, faz uma *Alocução a meninos* começando assim:

“É tarefa essencial do professor despertar a alegria de trabalhar e de conhecer. Caros meninos, como estou feliz por vê-los hoje diante de mim, juventude alegre de um país ensolarado e fecundo.

Pensem que todas as maravilhas, objetos de seus estudos, são a obra de muitas gerações, uma obra coletiva que exige de todos um esforço entusiasta e um labor difícil e impreterível. Tudo isto, nas mãos de vocês, se torna uma herança. [...]

Se refletirem seriamente sobre isto, encontrarão um sentido para a vida e para seu progresso. E o julgamento que fizerem sobre os outros homens e as outras épocas será mais verdadeiro.” (Einstein, 1981, p.31-32).

Quanta emoção transmitida nesta mensagem! Aliás, as belas palavras de Pierre Thuillier confirmam o forte componente emocional do inteligente cientista quando nos afirma que o racionalismo de Einstein “é guiado por *idéias, imagens e emoções totalmente pessoais*” (Thuillier, 1994, p. 242). O próprio Einstein relatava o fato de entregar-se a devaneios experimentais, pois, desde os seus dezesseis anos, questionava o que aconteceria se perseguisse um feixe de luz, tendo ele próprio uma velocidade igual à da luz. Este problema apaixonante foi o germe da Teoria da Relatividade.

Sentir-se motivado para construir seu conhecimento, sentir-se bem com o professor e com os colegas, permitindo-se até mesmo a devanear com os conteúdos aprendidos era fundamental para Bachelard (1996b, p.13):

“Assim, é todo um universo que contribui para a nossa felicidade quando o devaneio vem acentuar o nosso repouso. A quem deseja devanear bem, devemos dizer: comece por ser feliz. Então o devaneio percorre o seu verdadeiro destino: torna-se devaneio poético; tudo, por ele e nele, se torna belo. Se o sonhador tivesse a “técnica”, com o seu devaneio faria uma obra. E essa obra seria grandiosa, porquanto o mundo sonhado é automaticamente grandioso.”

O físico e biólogo Leo Szilard também pensava assim e defendia que, de acordo com suas próprias palavras:

“O cientista criador tem muito em comum com o artista e o poeta. O pensamento lógico e a capacidade analítica são atributos necessários a um cientista, mas estão longe de ser suficientes para o trabalho criativo. Aqueles palpites na ciência que conduziram a grandes avanços tecnológicos não foram logicamente derivados de conhecimento preexistente: os processos criativos em que se baseia o progresso da ciência atuam no nível do subconsciente”. (Szilard Apud Damásio,1996, p.222)

A questão da relação professor–aluno expressou-se também, claramente, nas preocupações de uma turma de alunos da disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física I, no início da década de noventa. Esta disciplina tinha como objetivo maior preparar o aluno do Curso de Licenciatura em Física para sua futura atuação como professor no segundo grau. Era vinculado à disciplina um projeto de extensão da nossa Universidade e, de acordo com este projeto, nossos licenciandos ministravam aulas para alunos de escolas públicas da nossa cidade. No primeiro dia de aula, apliquei um questionário perguntando aos alunos sobre temas a serem discutidos naquele semestre e, também, pedindo sugestões de palestrantes a serem convidados para abordarem tais temas. Para minha surpresa, o tema mais solicitado foi “Como manter a disciplina em sala de aula” por 80% dos alunos, juntamente com a indicação de um psicólogo para abordar tal problemática.

Isto chama a atenção, pois alunos de um ciclo profissionalizante de Física não indicaram físicos e/ou matemáticos para conversarem sobre como abordar certos temas de Física no segundo grau e, sim, na sua grande maioria, solicitaram a presença de um profissional que lida com as emoções humanas. O encontro com a psicóloga, em sua própria clínica, foi ótimo, e imediatamente os licenciandos sentiram-se à vontade, fazendo perguntas relativas a como manter a disciplina em sala de aula.

Tal experiência vem comprovar como os alunos de licenciaturas como Física, Matemática ou Química, estão ansiosos para “aprenderem” a lidar com as emoções. Muitas vezes os estágios ficam prejudicados porque nossos licenciandos estão tensos demais ao se envolverem com conflitos emocionais, problemática essa que, é claro, não consta da grade curricular de nenhuma licenciatura!

A relação da Psicologia com alunos de um curso de Física parece-nos estranha porque é justamente a relação emoção–razão que estamos habituados a não considerar. Separamos os ensinamentos, as especialidades, e passamos a defendê-las como áreas verdadeiras e estanques. Não fomos estimulados a ligar os conhecimentos, procurando seus pontos de conexão, que completam, que acrescentam, que dão continuidade, que possibilitam uma nova visão, por pequena que seja. Não sabemos usar o “e” em vez do “ou”, pois “acostumamo-nos a raciocinar usando alternativas exclusivas (ou.../ou...), quando a realidade nos obriga a tomar consciência de que a conjunção correta é aditiva. A realidade não é sim ou não – ela é sim e não” (Rios, 1997, p.8).

Assim, relacionar Psicologia e Física é unir aspectos que possibilitam a abertura das duas disciplinas para um melhor entendimento da relação psicológica professor–aluno, de maneira que possamos “preparar uma regulação cognitivo–afetiva indispensável ao progresso do espírito científico” (Bachelard, 1996a, p.24).

Razão e emoção no convívio de professores e alunos

Essa, basicamente, foi a tese que tentei defender nesta reflexão. Para dar uma boa aula, não basta ter preparado um conteúdo programático e um respectivo método ou técnica de ensino. Apenas isso não fornece ao professor garantias de saber conviver com a complexidade das relações existentes em uma sala de aula. Numa visão dialética, conflitos podem e devem existir, desde que os envolvidos consigam positivamente chegar a soluções favorecedoras de um desenvolvimento emocional e cognitivo, objetivando uma relação emancipatória para todos.

A pessoa nasce com um *cérebro inacabado* e não, como afirmava a antiga pedagogia, com um *cérebro inocupado*. Este permanece maleável durante toda a vida e, por este motivo, a sala de aula proporciona excelentes momentos, no cotidiano dos professores e dos alunos, para salutar hábitos de controle emocional, levando ao fortalecimento de ligações sinápticas, criando ambiente para o pleno funcionamento das funções lógicas cerebrais e proporcionando melhores desempenhos acadêmicos.

Os cursos de licenciaturas, em especial, são a nossa esperança, pois lá estamos formando os professores que, a curto prazo, estarão atuando em

salas de aula com alunos cada vez mais “bombardeados” por informações, mais exigentes de seus direitos, mas também mais imaturos emocionalmente. Cada aula deve proporcionar momentos adequados para o professor trabalhar também o tom emocional, mostrando a seus alunos que, quando emoção e mente estão na temperatura certa, as funções cerebrais fluem normalmente, levando ao pleno desenvolvimento de todas as atividades cerebrais, incluindo é claro, as cognitivas. Ao professor cabe mostrar que refletir, usando inclusive o emocional, não é fraquejar. Pelo contrário, é ter coragem de encarar o ponto de vista do outro e, se necessário for, reconhecer que está errado.

Nesse sentido é que um professor pode sair na frente, influenciando positivamente o grupo de alunos. Ele deve ser um líder e um mediador, pois, buscando manter o equilíbrio entre sua inteligência acadêmica e sua inteligência emocional, coordena os esforços de várias pessoas, e coordena, de uma maneira construtiva, os conflitos do grupo envolvido.

Agindo assim, aluno e professor têm mais possibilidades de entrarem em empatia um com o outro, quebrando o velho paradigma de transmissão de conhecimento de um ser de notório saber para um ser cujo cérebro é considerado uma “tábula rasa”, e cujas emoções não contam.

É possível, então, um professor conviver com sua paixão e sua razão? Para Silva (1994), que entrevistou cinco professores da área de Ciências Humanas, escolhidos por demonstrarem entusiasmo com a arte de formar, a resposta é afirmativa:

“Parece ser possível ao professor apaixonado conviver, concomitantemente, com sua paixão e sua razão, pois penso que sua paixão é produto de desejos infantis que se atualizam racional e amorosamente no dar aula. É uma paixão viva e elaborada que se torna manifesta ao dar aula.

É no âmago do professor que se pretende flexível e aberto à própria contestação que a paixão pode se instalar. Mesmo dentro da instituição, tão necessária para a sociedade, o professor apaixonado não pode se institucionalizar, pois se petrificaria. [...] O professor apaixonado é aquele que é capaz de fazer a renúncia ao aluno e perdê-lo no crescimento de suas próprias idéias e pensamentos (do aluno). É aquele que pode sentir prazer nas diferenças, nas divergências de idéias e pode conviver com estas, amá-las e transformá-las. Viver uma relação de reciprocidade. Transformar-se, não para ser igual ao outro, mas para pensar, para crescer, para desenvolver-se, concebendo-se como um ser inacabado que abre mão das certezas e do próprio saber, da própria onipotência. A consciência de sua ignorância pode se tornar o princípio de sua sabedoria.” (Silva, 1994, p.109-110)

Ao enfrentar “os demônios” existentes em meu interior, posso reconstruir meu conhecimento a partir de minhas incertezas, de auto-observações e análises críticas de minhas atuações no passado. Como educadora, posso despertar para as gratas satisfações do desconhecido no conhecido, pois “minhas experiências de vida, intelectual, política e pessoal, tudo isso me serviu para educar e alimentar minha própria complexidade de pensamento e para reconhecer e enfrentar a complexidade da vida e do mundo” (Morin, 1997, p.265).

A Física Moderna lançou-nos o desafio da dualidade onda-partícula: ora o elétron se comporta como um corpúsculo, ora se comporta como uma onda. No *princípio da complementaridade* de Niels Bohr, assim está implícito:

“Os aspectos ondulatório e corpuscular de uma entidade quântica são ambos necessários para uma descrição completa. No entanto, ambos os aspectos não podem ser revelados simultaneamente numa mesma experiência. O aspecto que irá se revelar, numa certa experiência, está determinado pela natureza da própria experiência.” (Halliday, Resnick e Walker, 1993, p.187)

A aceitação da questão da relação sujeito–objeto no novo paradigma da Física, veio a rejeitar uma razão fechada para dirigir-nos cada vez mais a uma razão pluralizada e provisória, na construção do conhecimento científico. Na experiência enriquecedora de uma sala de aula, a interação professor–aluno contribui fortemente na construção do conhecimento pessoal de cada um dos sujeitos.

As palavras do próprio Albert Einstein, ressaltam mais uma vez a necessidade de buscarmos atingir a complementaridade entre razão e emoção na formação de nossos alunos:

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação aos seus próximos e à comunidade”. (Einstein, 1981, p. 29)

Na própria dialética das ciências contemporâneas, segundo Bachelard, não há contradição interna entre tese e antítese, pois as duas noções que se combinam na síntese são opostas, mas não contraditórias. E assim:

“Os nossos hábitos de lógica aristotélica estão de tal forma enraizados que não sabemos trabalhar nesta penumbra conceitual que reúne o corpuscular e o ondulatório, o pontual e o infinito. É no entanto nesta penumbra que os conceitos se difratam, que eles interferem, que eles se deformam. Esta deformação dos conceitos que não sabemos regular, que não sabemos limitar, mostra-nos o atual divórcio entre a psicologia e a lógica. A lógica contemporânea necessita de reforma psicológica.” (Bachelard, 1991, p.106)

Nesse processo dialético, não se destrói nada, pois se consolida tudo o que se ultrapassa. Assim, seria muito proveitoso que professores de cursos universitários, de várias áreas do conhecimento, se reunissem para refletir sobre suas práticas educativas, em um clima de seriedade e empatia. Reflexões sobre suas ações ocorridas no passado, possibilitam uma vigilância crítica sobre o ser professor: além de julgar o passado, criticar o presente para poder superar obstáculos do seu desenvolvimento futuro, como profissional e como pessoa.

Ao encerrar, provisoriamente, este trabalho, retorno aos antigos filósofos gregos, pois Heráclito de Éfeso, que viveu por volta de 500 a.C., já enfatizava a importância da tensão e complementaridade entre opostos como a força motriz por trás do dinamismo do mundo à nossa volta. Como defensor de uma contínua mudança da natureza e também do comportamento humano, dizia Heráclito:

“Princípio e fim, na circunferência de um círculo, são idênticos”(fragmento 103); “o mesmo é em nós vivo e morto, desperto e dormindo, novo e velho; pois estes, tombados além, são aqueles e aqueles de novo, tombados além, são estes”(fragmento 88); “[os homens] não compreendem como o divergente consigo mesmo concorda; harmonia de tensões contrárias, como de arco e lira” (fragmento 51).” (Heráclito Apud Gleiser, 1998, p.49)

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, N. **História da Filosofia**. Lisboa: Presença, 1991. V.1
- BACHELARD, G. **A Filosofia do não. Filosofia do novo espírito científico**. Lisboa: Presença, 1991.
- _____. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a.
- _____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- ENTWISTLE, N. **La comprensión del aprendizaje en el aula**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.
- GAARDER, J. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GLEISER, M. **A dança do universo: dos mitos de criação ao Big Bang**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HALLIDAY, D., RESNICK, R. e WALKER, J. **Fundamentos de física: ótica e física moderna**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1993. V.4
- KELLER, F. S. **Aprendizagem: teoria do reforço**. São Paulo: Herder, 1970.
- KRAUSZE, R. **Compartilhando o poder nas organizações**. São Paulo: Nobel, 1991.
- MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, M. C. P. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- THUILLIER, P. **De Arquimedes a Einstein. A face oculta da invenção científica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.